

CAMILA REGINA FONTANA

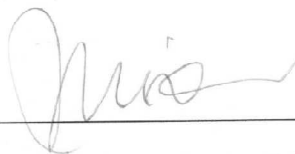
**A produção escrita no livro didático de Língua Portuguesa: a
formação do aluno como sujeito-autor de textos**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras
Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, Campus Chapecó, como requisito parcial
para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II

Orientadora Prof.^aDra. Mary Neiva Surdi da Luz

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:
01/12/2017


Banca Examinadora



Prof.^aDra. Mary Neiva Surdi da Luz



Prof.^aMs. Mary Stela Surdi



Prof.ª Dra. Marcia Ione Surdi

A produção escrita no livro didático de Língua Portuguesa: a formação do aluno como sujeito-autor de textos

Camila Regina Fontana¹

Resumo: Este trabalho versa acerca das formulações dos exercícios de produção textual nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ao 3º ano do Ensino Médio e, a partir disso, traçamos o objetivo de pensar a formação do aluno como um sujeito-autor de textos. A metodologia que compõe este trabalho se deu a partir da delimitação do *corpus*, por meio de três Recortes Discursivos (RD's) que foram estabelecidos através da análise de todos os exercícios de produção textual. Orlandi (2009) nos auxiliou na compreensão do jogo de posições que o aluno participa a partir de determinada formulação e, além disso, concebe o sujeito, a língua e o discurso de modo a relacionar-se com nosso objeto pesquisado. Com isso, apresentamos nesse trabalho três quadros que objetivam mostrar as formulações dos exercícios analisados, bem como o nosso gesto de interpretação acerca desse jogo em que o aluno pode ter uma maior ou menor autonomia de escrita, mesmo considerando o ato ilusório que existe por trás de uma produção dita autônoma. No primeiro quadro, apresentamos aquelas formulações que fornecem uma autonomia ilusória de escrita, no segundo temos um caminho bem direcionado e um jogo de posições em que o já-dito e o que tem a se dizer são delimitados por linhas tênues. E, por fim, apresentamos no último quadro as formulações em que predomina uma posição silenciada por um já-dito, proferido em um passado recente, ou seja, prevalece a retomada por meio da paráfrase. Diante disso, entendemos que essa pesquisa nos auxiliou no entendimento de como as formulações direcionam um modo de escrita, ora para uma constituição de um sujeito-autor de textos, ora para um reproduzidor de ideias já consagradas.

PALAVRAS-CHAVE: Formulações. Livro didático. Sujeito-autor.

Introdução

O objetivo deste artigo foi o de investigar, por meio das formulações dos enunciados, de produção textual, a posição que o aluno pode assumir frente à determinada orientação. Nosso objeto de análise é o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, intitulado *Novas Palavras*², que foi disponibilizado pelo PNLD³ no ano de 2015 para uma determinada escola estadual do município de Chapecó, estado de Santa Catarina.

A pertinência em analisar esse tipo de material é devido à frequência do uso nas escolas, pois, muitas vezes, ele é um dos poucos materiais que professores e alunos têm acesso. Ademais, entendemos que os Livros Didáticos (LD's) constituem uma ferramenta de grande importância para o cenário escolar atual. Diante disso, o propósito deste trabalho não foi o de criticar o material, mas sim proferir uma reflexão quanto ao jogo de posições que o aluno perpassa a partir de determinada formulação das atividades de produção textual.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II. Orientadora Profa. Dra. Mary Neiva Surdi da Luz

² Livro disponibilizado pelo Governo Federal, através do PNLD – Plano Nacional do Livro Didático.

³ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) objetiva a distribuição de livros didáticos aos alunos da Educação Básica.

Diante do exposto, nossa inquietação foi gerada a partir de um interesse em observar como um exercício de produção textual pode determinar o percurso de autoria do aluno. Ou seja, como determinadas palavras, ou formulações, provocam diferentes efeitos de sentidos no momento da leitura e interpretação desse exercício. Sabemos de antemão que os LD's possuem uma característica específica, e que dependendo do modo como for abordado pelo professor, pode acarretar em uma única linha de raciocínio e também limitar o campo de escrita, bem como o de autoria do estudante.

Por conseguinte, nossa análise partiu da hipótese de que a formulação do exercício norteia as posições que o aluno pode assumir. Essas posições puderam ser pensadas a partir de determinados vocativos que interpelam o aluno, bem como por meio dos verbos no imperativo e, além disso, pelos gêneros e tipos textuais que concedem maior autonomia ou restringem a produção textual.

Em nossa pesquisa, compreendemos que esse tipo de material possui um caráter ideológico, dessa forma é preciso considerar que os LD's são elaborados por meio de uma fórmula seguida pelas editoras. Ao pensarmos em ideologias, estamos fazendo referência à escola enquanto maior aparelho ideológico do Estado⁴. A partir disso, embasamos teoricamente nosso trabalho, por meio das considerações propostas pela Análise de Discurso (AD), uma vez que ela traz elementos que ajudam a entender o jogo de posições que o aluno participa a partir de determinada formulação. Além disso, concebe o sujeito, a língua e o discurso de modo a relacionar-se com nosso objeto pesquisado.

Diante desse cenário, propusemos três Recortes Discursivos (RD's) que serão apresentados no decorrer deste estudo. Esses recortes puderam ser pensados e organizados em sequências discursivas (SD's), as quais foram estabelecidas por meio da análise de todos os exercícios de produção textual identificadas no *corpus* de pesquisa. De acordo com essa análise, foi possível perceber, a partir das formulações das atividades, que o aluno poderia ter uma maior ou menor abertura para escrever. Dessa forma, as SD's que serão explicitadas nos quadros 1, 2 e 3 auxiliaram nosso processo de entendimento acerca da função de autoria que atinge o aluno.

Para contribuir teoricamente com nossa análise, recorreremos às considerações de Orlandi (2009) sobre a Análise de Discurso, que integram os estudos acerca do sujeito e da concepção de autoria, bem como das formações discursivas que constituem o sujeito. Por meio dessa base teórica, também foi possível compreender que o LD é interpelado por

⁴O conceito de escola enquanto aparelho ideológico de estado é advindo das contribuições de Louis Althusser.

ideologias, como já mencionado, e, por isso, consideramos pertinente trazer os estudos de Althusser, citado por Linhares (2007), que dentre outros autores se dedica a compreender a ideologia que interpela todos os sujeitos. Além desses, recorreremos aos estudiosos Bunzen (2006), Lagazzi (2006), Ferreira (2003) e Marcuschi (2007) que nos auxiliaram na compreensão das questões acerca da produção de texto no LD, bem como da concepção da Análise de Discurso (AD) no Brasil e do entendimento acerca do gênero e tipo textual.

Por fim, nosso trabalho foi organizado de modo a apresentar, primeiramente, o embasamento teórico que auxiliou no processo de construção das análises. Em seguida, apresentamos a descrição do *corpus* pesquisado e, para tal, elaboramos três quadros que auxiliam o leitor no percurso de leitura. Já na terceira parte do artigo, efetivamos a análise das SD's a partir das considerações propostas pela AD. Posterior às análises, apresentamos as considerações que finalizam nosso trabalho acerca da temática estabelecida.

2 O Texto como uma produção autônoma no LDLP

De acordo com Lagazzi (2006), pensar o texto a partir da metade do século XX significa entendê-lo por meio de duas abordagens, a saber: uma que é centrada no conteúdo, ou seja, o foco está no texto e a questão da autoria está à mercê dessa abordagem, uma vez que o aluno sempre deve buscar no texto uma possível inspiração, já pré-determinada pelo autor para, então, produzir aquilo que lhe for solicitado. Já a segunda abordagem é a contedística, em que o aluno deve apresentar as ideias que possibilitem sua escrita, ou seja, nessa abordagem surge uma visão do texto como um espaço aberto para que o aluno desenvolva sua criticidade, bem como sua imaginação, desenvolvendo com autonomia a escrita e, buscando relacionar o conhecimento que já possui com aquilo de novo que está aprendendo.

Ao pensarmos nessa última abordagem, entendemos que o aluno passa a desempenhar um papel de autoria no momento em que o foco deixa de ser o modelo proposto pelo LD e passa a ser ele mesmo por meio da sua produção textual. Além disso, o processo de escrita que visa a construir esse sujeito-autor de textos passa a proporcionar um leque de possibilidades e de diferentes sentidos que uma determinada produção textual pode desempenhar. No decorrer deste trabalho, vamos apontar marcas, bem como formulações que explicitem essa possibilidade de produção de texto autoral.

Para refletir acerca da constituição do autor por meio de uma produção textual, é preciso que tenhamos em mente que esse autor é uma representação imaginária que ocorre na prática social. Nesse sentido, de acordo com Orlandi (2009), “O autor é o lugar em que se

realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade” (ORLANDI, 2009, p. 73). Pensar esse caminho que a produção textual percorre por meio do LD é, de acordo com Bunzen (2006), entender que a principal característica do LDLP é apresentar no mesmo material textos para o ensino da leitura e os conteúdos gramaticais.

De acordo com Soares (1998) citado por Raupp (2005), é somente a partir dos anos 80 que ocorre uma nova concepção de ensino, na qual os olhares se voltam para a língua como “[...] enunciação, discurso, não apenas como comunicação que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização.”(SOARES, 1998, p.59 *apud* RAUPP, 2005, p. 52)

A partir desse período o aluno passa a ser visto como sujeito detentor de seu espaço. Em outras palavras, esse aluno passa a ser visto como alguém que produz sentidos em suas relações e não é apenas passivo no aprendizado. Quando estamos colocando em destaque a autoria do aluno, refletimos acerca daqueles exercícios de produção textual em que o foco não centraliza apenas na formulação de um determinado texto fonte, bem como na sua busca de significados. Ou seja, desconsidera-se a autonomia do estudante em detrimento de um autor que já foi concebido. Com isso, um novo sujeito-autor deixa de existir, uma vez que se torna apenas um reproduzidor de ideias já afirmadas. Por meio dessas considerações, buscamos refletir sobre aquelas formulações em que se abre um campo de possibilidades para o aluno, privilegiando a constituição de um sujeito-autor de textos.

Nesse cenário, temos o LDLP como uma ferramenta de grande destaque. Souza (1999) considera que “o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última de referência (SOUZA, 1999, p. 27). Se por muito tempo esse material prescreveu a produção textual em que o foco não estava na autoria do aluno, agora identificamos algumas mudanças que puderam ser percebidas a partir LDB nº5692/71⁵ a qual mudou o enfoque do ensino no LD.

Com isso, passou-se a analisar, conforme aponta Bunzen (2006), os atos de comunicação e expressão do aluno, por meio de um estudo em que se privilegia o pragmatismo, ou seja, aquilo que faz parte da usualidade do estudante. Aqui temos a entrada dos diferentes tipos e gêneros textuais que serão abordados no decorrer deste trabalho. Dessa forma, essa nova concepção de ensino pretendia aperfeiçoar esse produtor de textos para fazê-

⁵ § 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

lo compreender as relações dos diversos códigos, verbais e não-verbais, que diariamente são cobrados pela sociedade.

2.1 Sujeito-autor constituído por meio das formulações dos exercícios

Pensar a constituição do sujeito-autor por meio de uma formulação de determinado exercício de produção textual é considerar de acordo com o proposto por Lagazzi *apud* Orlandi (2006), que o aluno possa assumir aquilo que escreve, ou seja, que ele se aproprie do seu dizer e indo mais além, que ele assuma aquilo que está sendo dito, ou melhor, escrito. Para chegar nesse patamar, o sujeito deve se constituir, o que demanda segundo as autoras, um processo que implica em uma prática da textualidade. Compreendemos, dessa forma, que o sujeito se constituirá como autor na medida em que for constituindo seu texto de forma coerente e coesa.

Diante disso Orlandi (2009), considera que esse processo que implica na constituição do sujeito envolve todas aquelas formulações que interpelam a fala de alguém, ou seja, partimos do entendimento que a produção textual não ocorre por si só, ou de maneira independente. Ela ocorre por meio dessa prática da textualidade, que por sua vez é decorrente dessas várias falas. Ainda nesse processo, cabe destacar que o sujeito se constitui de maneira inconsciente, uma vez que existe uma ilusão acerca de determinada produção autoral. Dito de outra forma, o sujeito se apropria desses já-ditos para assumir determinada posição no discurso.

Quando procuramos uma definição dicionarizada para o termo autoria, encontramos em Michaelis⁶ o seguinte: “Qualidade ou condição de autor”. Para a AD, como afirmamos anteriormente, a autoria se dá por meio de um processo em que o sujeito e o texto se constituem no decorrer da escrita. Ainda, de acordo com Lagazzi *apud* Orlandi (2006), nem todo sujeito se constitui como autor, mas existe uma grande preocupação para que esses alunos se insiram aos poucos nesse processo de produção, nas palavras de Lagazzi (2006) [...] “a responsabilidade da autoria vale, muito mais, pela ousadia de praticá-la [...]” (LAGAZZI, 2006 p. 93). Queremos reafirmar a partir dessas considerações que todo o processo de escrita deve ter papel de destaque e não somente a visão de um produto final.

Nessa constituição do sujeito-autor, a escola tem papel fundamental. Quando pensamos em escola, estamos fazendo referência ao professor e ao método de ensino utilizado, nesse caso, o LDLP e os exercícios de produção textual que o compõem. De acordo

⁶ Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/autoria/>>. Acesso em: 03 out. 2017.

com Dias (2010), o LD assume diferentes características, mas a principal, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), foi pensar uma proposta de inserção de diferentes Gêneros e Tipos Textuais, bem como o trabalho vinculado à língua materna, tendo em vista tanto a produção oral quanto escrita.

Percebeu-se, a partir disso, que os LD's propuseram no decorrer do tempo algumas inovações, dentre elas a mudança da configuração dos conteúdos, a inserção do estudo voltado para os gêneros, bem como um ensino um pouco mais preocupado com a língua em uso, ademais de conceber um aluno como um possível ser dotado de criatividade. Antes disso, tínhamos essa ferramenta voltada para uma abordagem que determinava todo o processo de escrita e de aprendizagem do estudante.

Dessa forma, pensar a constituição de um sujeito-autor implica em aceitar que todo indivíduo é interpelado por ideologias, ou seja, a sua posição no discurso é dada a partir da ideologia assumida. Quando pensamos em discurso, buscamos em Orlandi (2009) algumas considerações que nos auxiliam nessa compreensão do que pode e deve ser dito pelo sujeito a partir do discurso em que ele está inscrito. A autora pondera que o discurso não deve ser tratado como sinônimo de fala, uma vez que ele não se opõe à noção de língua como um sistema. Nas palavras da autora:

O discurso não corresponde à noção de fala, pois não se trata de opô-lo à língua como sendo esta um sistema, onde tudo se mantém, com sua natureza social e suas constantes, sendo o discurso, como a fala, apenas uma ocorrência casual, individual, realização do sistema, fato histórico, a –sistemático, com suas variáveis, etc. (ORLANDI, 2009 p. 22).

Ainda nesse sentido, a AD considera que a língua e o discurso se relacionam, no entanto o discurso não é visto como uma liberdade em ato, conforme afirma Orlandi (2009). De outro lado, a língua não é fechada e é passível de falhas e equívocos. Finalmente, considera-se que a relação entre língua e discurso não é totalmente separada já que, conforme a teoria postula, ocorre uma relação de recobrimento entre ambos. Para melhor compreender essa noção advinda da AD, é preciso refletir que num determinado sistema de comunicação não temos apenas uma transmissão de informações, temos, por outro lado, um processo de constituição do sujeito que produz sentidos a partir de determinada formação discursiva, o que leva, a autora definir discurso como “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2009 p. 21).

Por meio dessa definição, cabe destacar que para a AD não existe uma linearidade na comunicação, ou melhor, não se separa o emissor do receptor, bem como eles não atuam em

sequência. De acordo com Orlandi (2009), emissor e receptor realizam ao mesmo tempo o processo de significação. Dessa forma, podemos afirmar que esse processo não é apenas uma transmissão de informações, mas sim uma relação de sujeitos e sentidos que são afetados pela língua e pela história, e por sua vez constituem-se enquanto sujeitos. Pensar o discurso para a AD é deixar a noção de transmissão de informações, e olhar para as relações da linguagem e seus efeitos de sentidos.

A partir da noção de discurso, partimos para outra noção que é primordial ao nosso trabalho, a qual se refere à posição que o sujeito assume a partir de determinada ideologia. Como já apontado, todos os indivíduos são interpelados por ideologias, ou seja, para se inscrever em uma determinada formação discursiva, o sujeito faz uso de determinadas palavras que produzem sentidos específicos. No entanto, as palavras podem representar outros sentidos dependendo da formação discursiva em que estão inscritas.

Para Orlandi (2009), o fato de o indivíduo ser capaz de interpretar já significa a interpelação da ideologia, ou seja, os sentidos somente são produzidos por meio da interpretação, uma vez que a ideologia tem papel fundamental na constituição dos sujeitos, bem como na sua produção de sentidos. Além disso, o sujeito só é concebido por adentrar nesse jogo das formações discursivas e deixar-se interpelar ideologicamente e inconscientemente.

Ao pensar o sujeito ideologicamente constituído, mais uma vez trazemos as considerações de Orlandi (2009), que pondera acerca desse jogo imaginário que produz um efeito inconsciente ou então de esquecimento, com isso, acreditamos que o indivíduo assume determinada posição de acordo com a formação discursiva em que ele está inscrito no momento. Ainda, entendemos que o esquecimento faz parte do efeito de sentidos produzidos por determinada formulação, bem como determinado enunciado. Considerando os apontamentos da autora, podemos perceber que a partir de determinada formulação do exercício no LDLP, o aluno poderá se inscrever de diferentes formas no discurso, sendo que algumas possibilitarão o acesso a essa função de autoria, bem como a aquisição da própria identidade, e outras formulações apenas perpassam aquilo que já foi dito por outro autor e com isso deixam à mercê a produção autoral.

3 O lugar dos Gêneros e Tipos Textuais no LDLP

É notável a grande preocupação por parte dos professores de língua portuguesa para que o ensino de determinado conteúdo sempre inicie por meio dos gêneros textuais. Se por muito tempo trabalhou-se com frases isoladas e fora de um contexto, hoje existe a necessidade

da mudança. A partir disso, considerou-se relevante apresentar neste artigo uma contextualização acerca dos gêneros e tipos textuais, uma vez que os LDPL são dotados dos mais diversos textos. Com isso, presume-se que a questão das formulações dos exercícios no LDPL são vinculadas a algum gênero ou tipo textual⁷ que está em foco em cada unidade.

De acordo com Marcuschi (2007), todo o ato de comunicação perpassa a existência de um gênero, já que toda a comunicação é constituída por algum texto. Para esse autor a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero textual. Ademais, é possível considerar que a diversidade dos gêneros textuais é infinita, pois, também são imensuráveis as atividades humanas, ou seja, daqueles que fazem uso desses gêneros.

No que se refere à diferenciação entre gêneros e tipos textuais, podemos considerar que os primeiros se relacionam com os aspectos sócio-comunicativos e funcionais, e se estabelecem a partir de determinada inscrição no discurso, bem como pelo ambiente que os constroem. Conforme Marcuschi (2007), para assumir essa concepção, é preciso ter claro a noção de língua: [...] como uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade, sem contudo cair num subjetivismo ou idealismo ingênuo” (MARCUSCHI, 2007 p. 3). Por fim, pensar o gênero implica relacioná-lo a uma atividade social.

Nesse sentido, os gêneros são concebidos como infinitos devido à infinitude de discursos possíveis, os tipos textuais são poucos, uma vez que são relacionados a uma determinada forma, ou melhor, são de acordo com Marcuschi:

[...] uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2007 p. 3)

Se os gêneros textuais fazem parte de toda a comunicação humana, já os tipos textuais são limitados à forma. Para tal, estabelecemos um panorama que auxilia nesse processo de entendimento acerca da grande quantidade de gêneros. Para Bakhtin (2011), é importante separá-los em dois grupos. O primeiro, dos gêneros discursivos simples, é composto por aqueles advindos do processo da comunicação sem monitoramento, ou seja, da comunicação imediata e que qualquer pessoa é capaz de produzir. Nesse ponto cabe mencionar que todo o ato de comunicação é caracterizado por um texto. Já o segundo refere-se aos complexos, ou

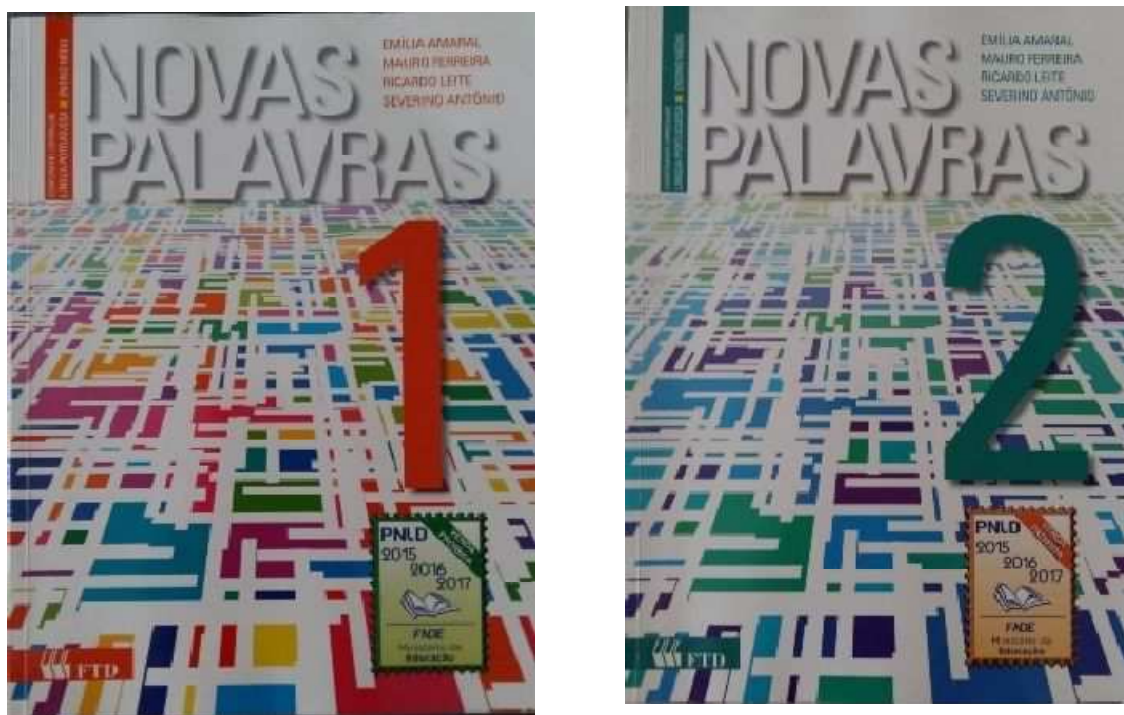
⁷Percebemos por meio das análises, que os gêneros e os tipos textuais ocupam um lugar importante na constituição do sujeito-autor de textos, no entanto optamos por deixar esse aspecto para uma análise futura.

seja, os que exigem do indivíduo uma maior organização, tanto oral quanto escrita. O nosso olhar está diretamente relacionado a essa segunda definição, uma vez que nos LD's ocorre uma maior exigência para a produção textual e um foco maior em determinado gênero, seja oral ou escrito.

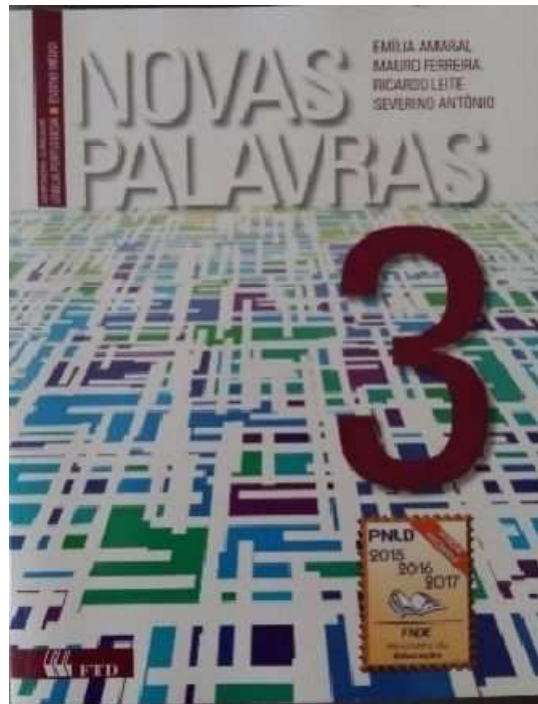
4 Descrição do corpus

Como já mencionado, o objetivo deste artigo foi o de investigar, por meio das formulações dos enunciados, de produção textual, a posição que o aluno pode assumir frente à determinada orientação. Nosso objeto analisado foi o Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, intitulado Novas Palavras. Para essa pesquisa detivemos nossa atenção na análise dos três livros que englobam o 1º, 2º e 3º ano. A escolha destes levou em consideração a usualidade escolar, isto é, optamos por selecionar uma instituição de grande porte que é localizada em um bairro do município de Chapecó - SC e que por sua vez é distante da área central. Abaixo apresentaremos a imagem da capa dos três livros⁸ e em seguida faremos uma breve apresentação do *corpus* pesquisado.

Figura 1 – Capas dos livros utilizados



⁸Livros de Língua Portuguesa disponibilizado pelo PNL D no ano de 2015. Essa coleção se chama Novas Palavras e tem como autores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio. Os livros têm em comum a organização dos conteúdos, sendo divididos em três grandes blocos: Literatura, Gramática e Redação e leitura, sendo que a parte final (Redação e Leitura) é o lugar em que se encontram os exercícios de produção de texto.



Fonte: a autora, 2017.

A partir desse *corpus* delimitado, acreditamos que pesquisas como esta podem instigar cada vez mais os professores para que observem os exercícios de produção textual que compõem os LD's. Isso objetiva refletir sobre o processo de produção autoral do estudante, ou seja, como determinadas formulações podem indicar o caminho que o aluno deve percorrer no processo de escrita. Ainda, perceber que as diferentes formulações possuem um objetivo traçado que implicará diretamente na produção do aluno.

Nossa análise teve como principal amparo teórico as noções propostas pela Análise de Discurso, as quais nos proporcionaram uma reflexão acerca de todos os exercícios de produção textual dos três livros. Cabe salientar que esses exercícios estão agrupados na parte final dos LD's⁹ e nossa atenção foi destinada às formulações que orientam as atividades de produção textual escrita. Buscamos, por meio dessas orientações, compreender as marcas linguísticas-discursivas que contribuíssem com a nossa pesquisa inicial acerca da função de sujeito-autor de textos.

No decorrer da leitura do material, elencamos certas regularidades que faziam parte da formulação de todos os exercícios. Após esse gesto inicial, foi possível estabelecer três principais abordagens que integralizavam as orientações de produção textual. Destacamos que essas regularidades foram organizadas em quadros de Recortes Discursivos (RDs), constituídos por Sequências Discursivas (SDs), com numeração reiniciada em cada RD e serão

⁹ Esses exercícios se concentram na unidade intitulada Redação e leitura, que é a última unidade do livro.

explicitados no item destinado às análises. Os três conjuntos de regularidades foram assim nomeados:

RD1-A ilusória autonomia para a produção escrita;

RD2-Um percurso de escrita traçado;

RD3- O dizer pela repetição do já-dito;

Percebemos no *corpus* da pesquisa um significativo número de formulações, algumas como as apresentadas no RD1 que concedem uma autonomia ilusória para que o aluno desenvolva seu texto, outras como no RD2 e RD3 que centralizam a produção escrita do aluno no já-dito, ou seja, cabe ao aluno escrever fazendo uso de determinada sequência imposta pelo exercício. Ademais, destacamos que no RD2, a função de autoria, ainda que ilusória, não é totalmente desconsiderada, isso é, determinada formulação guia o percurso de escrita, mas em alguns momentos apresenta indícios de abertura para uma produção autônoma.

Em seguida, apresentaremos os três quadros que têm como objetivo mostrar as formulações dos exercícios, bem como as marcas linguísticas que nos levaram a pensar nessa constituição do sujeito-autor de textos a partir de determinado comando. Ainda, essas formulações tiveram suas análises baseadas em determinadas marcas linguístico-discursivas, ou seja, num primeiro momento analisamos toda a formulação do exercício, em continuação nossa análise teve o foco destinado aos termos principais que indicavam uma maior ou menor autonomia de escrita. Esses termos estão destacados nos respectivos quadros para que no decorrer deste trabalho, o leitor possa localizar facilmente aquilo que foi explicitado.

Por fim, cada quadro foi nomeado a partir das regularidades encontradas nos enunciados do *corpus* analisado, com isso o primeiro quadro, assim como os demais, busca apresentar os exercícios na íntegra, e somente aqueles em que apareçam as marcas linguísticas que orientam a autonomia do aluno no processo de escrita. Em seguida, o quadro de número 2, apresenta somente as formulações que delimitam o percurso de escrita do aluno, bem como aquelas que elaboram um caminho que deve ser seguido por ele. Já no último quadro, temos as formulações nas quais prevalece um modo de escrever já delimitado, com base em informações já apresentadas em determinado texto, restando ao aluno seguir fielmente ao modelo escrita como lhe foi ordenado.

4.1 A ilusória autonomia para a produção escrita: uma análise de exercícios do LD

Para iniciar a análise referente ao primeiro quadro que apresenta o RD1, pensamos que é pertinente trazer considerações de Orlandi (2009) no que se refere às condições de produção, ou seja, o contexto imediato que diz respeito ao sujeito e a ideologia, uma vez que estamos pensando em uma formulação que propõe ao aluno uma reflexão acerca de uma proposta de texto na escola. De acordo com a autora, os sujeitos não comandam suas palavras por si só, ou seja, as palavras não são propriedades específicas de alguém. Nesse sentido, as palavras têm seu significado construído pela história e pela língua, isso é, o sujeito acredita que tem domínio sobre o seu dizer, por outro lado, esse mesmo dizer já foi proferido em outras formações discursivas.

Em seguida, apresentaremos o quadro intitulado RD1- “A ilusória autonomia para a produção escrita”. Esse é composto por quatro Sequências Discursivas SD’s, e cada uma apresenta a formulação de um exercício em que se pode compreender como determinada orientação, ainda que ilusoriamente, fornece abertura para um posicionamento autoral. Após isso, daremos prosseguimento às análises referentes às formulações dos enunciados que compõem o RD1.

Quadro 1-RD1-A ilusória autonomia para a produção escrita

SD1	“ E você ,acha que escrever é fácil ou difícil? Imagine que foi convidado a proferir uma palestra no seminário “Jovens discutem o processo da escrita”. Escreva um texto expositivo, para ser lido por ocasião da palestra, no qual você presente três fatores que contribuem para que alguns jovens não gostem de escrever.” (1º ano, p. 342)
SD2	Você acha interessante escrever para si próprio(a)? Em que a prática desse gênero textual pode contribuir para a formação de uma pessoa? Por quais razões? (2º ano, p. 324)
SD3	Com base no texto 1 , produza um parágrafo expositivo sobre como você vivencia o Natal . Em seguida, crie um parágrafo argumentativo, defendendo seu ponto de vista sobre essa data. (3º ano, p. 312)

Fonte: a autora, 2017.

Na constituição de cada formulação, existe um sujeito-aluno interpelado pelo jogo de posições que a partir disso se constitui como sujeito-autor de textos. O que queremos dizer é que determinadas formulações e marcas linguísticas ditam o modo como o aluno deve se comportar no momento da escrita, bem como a sua posição em determinado discurso.

Dessa forma, quando propomos que determinada formulação está dando abertura para que o aluno se posicione com autonomia, não estamos contradizendo as questões propostas pela AD. Estamos, por sua vez, seguindo justamente essa mesma linha teórica, pois a partir do material analisado, entendemos que determinadas formulações concedem ao aluno a oportunidade de usar essa memória discursiva para se posicionar e assumir aquilo que está escrevendo, mesmo que inconscientemente. Ou seja, nosso critério de análise levou em consideração a existência de um já-dito, a interpelação da ideologia e a memória que atua sobre os indivíduos mesmo que de forma inconsciente.

Quando pensamos em memória para a AD, significa pensar em como ela ocorre por meio da linguagem. Em outras palavras, a memória deve ser pensada de acordo com a relação que estabelece com o discurso. Para Orlandi (2009), a memória é tratada como interdiscurso, e é por meio dela que se tornam possíveis os já-ditos. Diante do exposto, o que propomos é pensar que os dizeres afetam os sujeitos, ainda que inconscientemente, no momento em que remetem a outros dizeres e a outras memórias.

Além disso, nesse processo é relevante pensar em dois eixos, sendo o primeiro de ordem horizontal, que é caracterizado pelas memórias discursivas, ou seja, é o eixo do interdiscurso. De acordo com Orlandi (2009), é nesse eixo que se aglomeram os dizeres já-ditos, bem como os já esquecidos pelos sujeitos. Nas palavras da autora, “O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”. (ORLANDI, 2009, p. 33). Já no eixo vertical, temos como representatividade o intradiscurso que é o determinante para as formulações, ou seja, a partir de determinadas condições de produção, de determinadas marcas lingüísticas é que se produz sentidos a partir daquilo que se está dizendo naquele determinado momento.

Para melhor explicitar esses dois eixos, é relevante pensar que a formulação (intradiscurso) estabelece relação direta com o interdiscurso, ou seja, todos aqueles dizeres que são constituídos no decorrer do tempo e que produzem sentidos ocorrem por meio da memória discursiva, ou seja, no eixo do interdiscurso. Orlandi (2009) considera que todo o dizer perpassa os dois eixos, o da memória discursiva e o das formulações, revelando a existência de um jogo de posições, a partir do qual só podemos dizer algo, ou melhor, formular algo, se nos colocarmos na perspectiva do dizer.

Através disso, entendemos que o efeito do interdiscurso se dá a partir de um já-dito, ou seja, é preciso que esse dizer se apague na memória para que possa produzir sentidos nas palavras de outros. Consideramos, com isso, que as palavras produzem sentidos ao assumir

uma voz sem nome, quer dizer, os sentidos produzidos por determinadas palavras se perdem na memória para que outros assumam esse mesmo dizer como sendo seu.

Cabe destacar que em nossa análise em nenhum momento observamos a produção textual do aluno, nosso *corpus* se delimitou a formulação dos exercícios que compõem o quadro. Como já foi apresentado, nossa análise referente ao RD1 teve como objetivo entender as três SD's escolhidas a partir da delimitação. Para tal, estamos considerando não toda a conjuntura do exercício, uma vez que para a AD "o texto não é definido pela sua extensão: ele pode ter desde uma só letra até muitas frases, enunciados, páginas, etc." (ORLANDI, 2009, p. 69.). O que queremos dizer é que determinadas marcas linguísticas fornecem indícios para a compreensão desse processo de constituição do sujeito.

Com isso, nossa análise levou em consideração como o texto organiza a relação do sujeito com o mundo. Ademais, nosso olhar não se voltou para a organização linguística, mas sim, para o modo como determinadas formulações, ou marcas, produzem diferentes sentidos. Ainda, de acordo com Orlandi (2009), compreender o funcionamento do texto, bem como a sua produção de sentidos, é explicar como se dá a discursividade que o constitui como um conjunto que possibilita uma relação das mais diversas formações discursivas.

Observamos em todas as SD's analisadas, nesse primeiro quadro, formulações que aproximam o leitor da atividade, ou seja, ocorre uma interpelação por meio de determinado texto. Para entender essa carga de sentidos provocada no sujeito, remetemos nossa análise novamente para Orlandi (2009), quando afirma que o texto além de ser afetado pelas condições de produção, é um espaço em que se efetiva a interpretação, bem como o jogo de posições e de sentidos. Dessa forma, nossa análise passa a considerar o discurso que perpassa essa linguagem textual.

Ademais, observamos a existência de um ato de autonomia ilusória que incide sobre o leitor, pois essas formulações estabelecem uma relação de proximidade, ou seja, esses enunciados nos forneceram marcas linguísticas que nestas construções produzem um determinado sentido ao leitor. De acordo com Orlandi (2009), essa produção de sentidos ocorre devido ao funcionamento do discurso, ou seja, devido à relação que existe entre os sujeitos com a ideologia.

Na SD1, temos uma primeira interpelação que ocorre por meio do vocativo **E você**, que também se aproxima do leitor, sugerindo uma proposta de texto em que as ideias possam partir desse aluno para o texto e não o contrário. Ainda na SD1 temos a interpelação do aluno por meio da marca **imagine**, entendemos que essa formulação concede ao aluno uma autonomia, ainda que ilusória, para a produção textual, uma vez que cabe a ele constituir e

organizar a sua fala a partir dos já-ditos proferidos no decorrer do tempo. Em seguida, temos a marca **você presente**, que em nosso gesto de leitura também faz com que o aluno assuma uma posição de destaque na produção textual, na qual ele poderá retomar de forma inconsciente essas falas já pronunciadas em determinado momento e, além disso, a interpelação da ideologia poderá direcionar a escolha destas determinadas falas.

Observamos também que essas propostas concebem uma situação, mas não definem o modo como o aluno deve escrever, uma vez que solicitam uma manifestação frente à temática. Ainda, são atividades que não partem diretamente para a estrutura do texto. Primeiramente, solicita-se um posicionamento do aluno acerca do conteúdo, em seguida se fornece uma situação hipotética e, por fim, direciona-se a estrutura textual. Consideramos válida essa concepção de guiar o aluno para um processo de produção de texto, para que ele possa manifestar o seu conhecimento. Nessas atividades, pensamos que o estudante pode expor suas ideias, bem como, constituir-se como sujeito-autor do seu texto.

Na SD2 também observamos a interpelação do sujeito por meio do vocativo **Você acha**, entendemos que os vocativos exercem uma função que vai além da proximidade e, por sua vez, funcionam como um apelo, ou melhor, como uma relação de comunicação direta sem a imposição de barreiras com o indivíduo que está se deixando interpelar. Formulações desse tipo tendem a tratar o aluno como um leitor familiarizado com a atividade.

Por meio dessa análise, também percebemos que as formulações em que prevalece o tipo de texto expositivo e argumentativo, como na SD3, podem contribuir na constituição do aluno enquanto sujeito-autor de textos por meio de determinada proposta, já que ele poderá fazer as inter-relações com as condições de produção imediatas. Dito de outra forma, o aluno não fica “preso” em uma proposta pronta, tendo que buscar em um texto pré-determinado as informações para sua escrita, mas pelo contrário, pode ir além e fazer as associações para assumir sua autoria, bem como sua fala.

Quando falamos em assumir uma autoria, voltamos nosso olhar para a constituição de uma identidade que permita a visibilidade do autor, ou seja, a partir de um texto coerente em que se vá ao encontro da ideologia do sujeito, o autor assume uma posição de destaque. Essa posição, de acordo com Orlandi (2009), “implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social” (ORLANDI 2009, p. 76), uma vez que para ser autor não basta falar, mas sim apresentar-se de forma coerente e apropriar-se do seu dizer.

Ao se apropriar dos dizeres, acreditamos que o aluno pode traçar seu percurso de escrita de forma autoral. Consideramos também que o aluno ao ser interpelado pelas ideologias assume determinados dizeres, pois existe a ilusão de uma fala isolada, ou de uma

fala exclusiva. No entanto, sabe-se que isso não ocorre, uma vez que em nossa base teórica temos a convicção de que os sujeitos são interpelados por determinados dizeres já proferidos na sociedade para elaborar sua própria fala.

Ao analisarmos a formulação **Com base no texto 1** da SD3, especificamente a primeira parte do exercício, em que se pede para voltar o olhar para um texto já constituído, percebemos inicialmente que o sujeito poderia ser direcionado para uma produção textual não-autoral. No entanto, ao dar continuidade na análise, observamos que existe uma proposta bem direcionada, ainda que esse direcionamento se efetive por meio da interpelação **sobre como você vivencia o Natal**. Essa interpelação é própria, além disso, próxima do indivíduo, uma vez que ele terá que expor determinado momento da sua vida, declarando o que pensa sobre ele no momento em que é indagado por meio da formulação **defendendo seu ponto de vista**. Cabe destacar mais uma vez, que essa formulação permite a visibilidade do aluno enquanto sujeito interpelado pela ideologia por trás da festa natalina. O que queremos dizer é que nas diferentes culturas, o aluno será interpelado por aquela ideologia que o constitui acerca do assunto.

Ainda de acordo com a concepção de identidade, visando à constituição de um sujeito-autor, percebemos que essas formulações concedem uma oportunidade para que o aluno possa assumir a autoria do seu texto, uma vez que ocorre uma interpelação direta por meio dos vocativos. Ademais, não ocorre uma total delimitação ou descrição do percurso que esse futuro sujeito-autor deve seguir, e também utilizam marcas linguísticas que objetivam uma produção de texto em o sujeito não fique silenciado pelas vozes imediatas de outros autores. Com isso, entendemos que essas propostas mostradas nesse primeiro quadro, podem fazer com que o aluno se constitua e se apresente como autor do seu texto, ainda que ilusoriamente. Em seguida, daremos continuidade nas análises especificamente do RD2.

4.2 Um percurso de escrita traçado: marcas que determinam a produção de sentidos

A análise do RD2 busca refletir acerca das formulações em que as marcas linguísticas corroboram para um caminho de escrita em que o sujeito tem um percurso guiado. No entanto, ainda é possível perceber uma abertura que orienta para uma produção autônoma, mas diferentemente do quadro anterior, em que as propostas apareciam abertas para a visibilidade de um autor, percebemos por meio das SDs abaixo que essa proximidade entre a formulação e o leitor aos poucos vai se apagando.

Como já mencionamos no decorrer do trabalho, as condições de produção são de extrema relevância para a produção de texto, seja oral ou escrito. Ao analisar as formulações

desse quadro, percebemos que a interpelação do aluno ocorre por meio de marcas linguísticas em que prevalece um jogo de posições em que o já-dito e o que tem a se dizer são delimitados por linhas tênues. Dito de outro modo as propostas, na maioria das vezes, orientam a reprodução de diferentes sentidos, mas esses têm como características os mesmos dizeres.

Quadro 2 –RD2-Um percurso de escrita traçado

SD1	“ Imagine e narre o assassinato da menina da história lida , com foco narrativo em 1ª ou 3ª pessoa . Depois, leia e discuta seu texto com os colegas, a fim de obter parâmetros para reescrevê-la e mostrá-lo no mural da classe.” (1º ano, p. 380)
SD2	“ Suponha que ao ligar para casa de um amigo (a) atenda a secretária eletrônica. Deixe um recado , no qual você consiga explicar , em poucas palavras, as razões pelas quais é importante e urgente uma conversa íntima entre vocês, esclarecendo algumas questões que estão atrapalhando o relacionamento.” (2º ano, p. 317)
SD3	“ Escreva um relatório sobre sua escola, focalizando aspectos positivos e negativos. O destinatário de seu texto pode ser qualquer autoridade que você confie , e seu objetivo, ao escrevê-lo, é participar de um projeto de revalorização da escola como lugar privilegiado de formação e informação. Sugestões de temas a serem abordados: <ul style="list-style-type: none"> a) As condições da biblioteca e dos computadores; b) O andamento das práticas desportivas; c) O interesse dos estudantes pelas aulas; d) As relações de sociabilidade e convivência entre os estudantes, dos estudantes com os professores, direção, funcionários, etc.”(2º ano, p. 337)
SD4	“ O texto a seguir , além de exemplificar um caso de “poder a serviço da vida”, pode constituir um referencial para você pensar numa ocupação que o ajude a gastar positivamente sua energia e a conquistar um espaço no mundo profissional. Reúna-se com seus colegas para discuti-lo, verificando a consistência dos argumentos que apresenta e a originalidade da ideia de seu autor. Baseado nele, pense num espaço onde gostaria de trabalhar , de início como estagiário, e arquitete estratégias (usando a linguagem oral e escrita) para conquistá-lo.”(3º ano, p. 343)

Fonte: a autora, 2017.

Iniciamos nossa análise mostrando que em SD1 temos a interpelação do leitor por meio da marca **imagine**, que nesse caso possui a característica de tornar familiar uma determinada situação proposta ao sujeito. Observamos também que num primeiro momento existe a aproximação do leitor e da formulação, uma vez que imaginar algo direciona toda a carga de sentidos para a fala desse sujeito. Se por um lado temos uma aproximação, por outro

temos um distanciamento, que ocorre por meio do direcionamento para determinada produção já apresentada no contexto do exercício, uma vez que a segunda interpelação ocorre por meio do verbo no imperativo seguido de uma formulação que direciona a escrita do aluno como vemos em: **narre o assassinato da menina da história lida.**

Dessa forma e de acordo com Orlandi (2009), percebemos que essas formulações perpassam os campos da autoria e do silenciamento, pois, conforme já apontamos, são linhas tênues que direcionam o aluno para aposição de sujeito-autor. Ainda, podemos observar que a formulação apresentada em SD1 fornece uma abertura para que o aluno se posicione como sujeito-autor mesmo depois de direcionar o modo de escrita, ou seja, ao solicitar que o aluno escreva em 1ª ou 3ª pessoa e se posicione sobre um tema que já lhe foi apresentado em um determinado texto fonte. Com isso, observamos que a marca linguística **Imagine** se torna determinante para que esta formulação seja apresentada no quadro 2, pois essa marca concede ao sujeito uma posição ainda que ilusória para escrever sobre o assunto do exercício.

Ao pensarmos na produção textual escrita, é importante considerar que o modo como o aluno vai escrever depende das condições de produção, ou seja, a formulação do exercício direcionará a escrita do aluno para uma produção autônoma, ainda que ilusória, ou para uma produção em que ocorre um silenciamento do aluno pelas vozes imediatas de outros. Entendemos que isso ocorre devido a essa linha estreita que permeia os eixos do intra e do interdiscurso. Ademais, as ideologias que interpelam todos os indivíduos também corroboram para que o aluno se manifeste acerca do assunto, mesmo com a ilusão de estar produzindo algo inovador ou então nunca dito por outro.

Já em SD2, observamos uma formulação que direciona o modo de produção do indivíduo, ainda, o faz de modo bem sequencial, ou seja, propõe determinados passos que devem ser seguidos. Além disso, temos marcas linguísticas que guiam o percurso do aluno para a escrita de um recado em que o foco é um problema no relacionamento. Essas marcas podem ser compreendidas por meio da sequência de verbos: primeiramente no imperativo **Deixe um recado**, em seguida temos uma formulação por meio do infinitivo, **explicar as razões** e por último no gerúndio **esclarecendo algumas questões.**

Apesar da delimitação e da proposição do tema, ainda encontramos indícios que permitem um posicionamento autoral ilusório por parte do sujeito. Por mais que as marcas verbais determinam um percurso da posição do aluno frente à formulação, observamos que ele poderá propor de maneira autoral as possíveis questões pedidas na atividade, uma vez que a marca do primeiro verbo, **suponha**, faz a interpelação e abre um caminho para que o aluno pense, imagine e crie a resolução para a situação dada.

Ainda nesse viés, observamos que em SD2 temos uma construção que traça todo um percurso de escrita, mas cabe ao aluno a partir da sua ideologia escrever sobre o problema de relacionamento em questão. Esse tipo de formulação perpassa o caminho da autoria e do silenciamento, no entanto entendemos que o que prevalece é a voz desse aluno que está se constituindo como sujeito-autor por meio da visibilidade em que constituirá o seu texto.

Em SD3 temos como marca inicial o verbo **escreva** no imperativo, ou seja, subentende-se que esse verbo funciona como uma ordem nessa formulação. Em seguida, detivemos nosso olhar para a marca **autoridade que você confie**. Aqui percebemos uma tentativa válida de aproximação do exercício com o aluno, isso é, ocorre um direcionamento de sentidos evocados para uma proposta de produção que pode se tornar autônoma por meio da escrita desse aluno, que estará se constituindo como sujeito-autor de textos. Além disso, observamos que essa marca que objetiva uma aproximação concede ao aluno a oportunidade de escolher uma determinada autoridade, ou seja, novamente esse sujeito será interpelado pelas ideologias, uma vez que ele provavelmente direcionará sua escrita para uma autoridade que pense da mesma forma e que siga os mesmos princípios.

A análise referente à SD3 direciona fortemente o nosso olhar para a questão da ideologia. Ao pensarmos nessa formulação da SD3, temos em mente que a escola funciona como um importante aparelho ideológico de estado. Com isso, e a partir das considerações de Althusser, citado por Linhares (2007), a escola se constitui pela forma como direciona o pensamento dos estudantes, isso é, a escola funciona como um instrumento que visa moldar os alunos de modo que os sistemas dominantes, ou seja, a classe detentora dos meios de produção permaneça a mesma. Além disso, entendemos que a escola guia o seu público de modo a criar um formato de aluno.

Orlandi (2009) discorre acerca da ideologia, afirmando que ela se encarrega de evidenciar, bem como colocar o homem nesse processo de relação imaginária em que se cria uma fantasia acerca das reais condições de existência. Por essa razão, a ideologia “é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2009, p. 46). Para essa autora, todos os indivíduos são interpelados por ideologias e é graças a isso que se produzem os dizeres. De acordo com esse amparo teórico, acreditamos que esse tipo formulação condiz com as condições necessárias para um processo de assujeitamento, ou seja, temos a ideologia como peça principal e que direciona o dizer do aluno de acordo com os efeitos da memória discursiva, isso é, existe a ilusão acerca da autonomia do dizer.

Em SD4 temos uma formulação em que se compreende essa questão dos limites bem estreitos entre uma produção que constitui o sujeito como autor e uma que direciona a escrita

para algo que já foi dito anteriormente. A formulação **o texto a seguir** funciona como um encaminhamento do sujeito para algo que já foi dito ou escrito. Então, nessa fase inicial da análise poderíamos confrontar nossas ideias direcionando para um caminho em que a produção não seria passível de constituir um sujeito-autor. No entanto, a segunda marca em destaque **para você pensar**, inicia um processo de abertura para que o aluno mude a posição no seu discurso, uma vez que interpela o sujeito por meio de um vocativo que concede uma oportunidade de interpretação acerca da temática, ou seja, fornece parâmetros para que ele diga algo, bem como que se deixe interpelar pelas ideologias que o constituem.

Salientamos que essa formulação em que se apresenta um texto-fonte é válida para que o aluno utilize como referência, ou até como um portal de ideias iniciais, contudo, a proposta que está arraigada a esse texto não deveria direcionar a escrita somente para os sentidos evocados nessa produção já constituída. No decorrer da formulação, temos o seguinte: **Baseado nele, pense num espaço onde gostaria de trabalhar**, em nosso gesto de interpretação, acreditamos que mais uma vez há a presença de uma linha tênue de constituição do sujeito, uma vez que na formulação apresentada em SD4 existe um jogo de posições que perpassa o sujeito em vários momentos, em alguns percebemos que o sentido está na proposta, ou no texto já fornecido, em outros a constituição dos sentidos será dada a partir da escrita do aluno. Esse é um dos motivos pelo qual analisamos a formulação em sua totalidade e, em seguida, selecionamos as marcas linguísticas que possibilitaram esse entendimento.

Por fim, essa última formulação concede ao sujeito um espaço de possibilidades para que ele mesmo, de forma guiada, encontre mecanismos que possibilitem sua produção autônoma, ou seja, o fato de propor que ele pense num espaço em que gostaria de trabalhar é algo que direciona o sujeito para uma perspectiva de vida. Essa perspectiva é construída por meio da ideologia, por meio desse efeito imaginário que incide sobre ele. Ainda, a construção dessa escrita perpassa fortemente o campo da memória discursiva, daqueles já ditos esquecidos e que agora são retomados e assumidos por essa outra voz. Logo abaixo daremos continuidade às análises, com a apresentação do último quadro.

4.3 O dizer pela repetição do já-dito

A Análise referente ao RD3 parte das considerações da AD, especificamente de Orlandi (2009) no que diz respeito ao silenciamento provocado por meio das formulações dos exercícios de produção textual. Propomos pensar que determinadas formulações calam as palavras dos indivíduos. Quando nomeamos o RD3 de “O dizer pela repetição do já-dito”, estamos refletindo acerca desse silêncio que direciona a proposta de produção textual para

algo que já foi escrito ou falado no próprio exercício. Acreditamos que há indícios que corroboram para nosso entendimento, que o aluno deixa de participar do jogo de posições do inter e intradiscursos ao ser interpelado por formulações, em que o sentido produzido está somente no texto fonte.

Nossa proposta é pensar que as palavras não são propriedades ou exclusividades de alguém, com isso produzimos diferentes sentidos retomados da memória discursiva, essa que é esquecida e reproduzida inconscientemente pelo sujeito. Nesse viés, entendemos que o eixo da memória discursiva possibilita essa reprodução dos diferentes sentidos para os já-ditos. Em seguida, apresentamos o RD3, com as sequências discursivas que foram analisadas.

Quadro3 –RD3- O dizer pela repetição do já-dito.

SD1	“ Reescreva o texto , dividindo-o em parágrafos para organizar melhor as ações que apresenta ao leitor.” (1º ano, p. 384)
SD2	“ Leia atentamente os textos A e B. Eles se desenvolvem a partir do mesmo tema: a relação entre o ler e o escrever. Reconheça uma semelhança e uma diferença entre os pontos de vista apresentados. Anote , numa folha avulsa, passagens dos textos que exemplifiquem com clareza tanto uma opinião semelhante como uma diferente sobre a influencia da leitura na capacidade escrita.” (1º ano, p. 352)
SD3	“ Explicito o ponto de vista defendido em cada texto e cite argumentos que os autores mobilizam para defender sua posição.”(2º ano, p. 318)
SD4	“ Crie um parágrafo de introdução para o texto a seguir, de modo que fiquem claros o tema ea posição do autor. ”(3º ano, p. 325)

Fonte: a autora, 2017.

Observamos que as formulações do RD3 direcionam um caminho de escrita para aquilo que já foi dito, ou seja, essas formulações possuem a característica de conduzir o aluno para uma reprodução textual. Ainda que concordemos com a ideia da não-propriedade das palavras, essas formulações barram o aluno no campo do intradiscursos, ou seja, na maior parte dos casos se pede para que o indivíduo escreva algo que já está determinado e, com isso, deixa-se de estabelecer essa relação no eixo da memória discursiva e do intradiscursos. A partir dessas formulações percebemos também que o LD objetiva controlar o dizer do aluno, ou seja, possui essa característica de direcionar o aluno para o que deve ser escrito e como deve ser escrito.

Em todas as formulações do RD3, a marca linguística que mais se destaca é o uso do imperativo no sentido de dar uma ordem direta daquilo que precisa ser feito e seguido à

“risca”. Em SD1, temos a marca **Reescreva o texto**, e a partir dela compreendemos que cabe ao aluno fazer uso de elementos coesivos e de coerência para escrever novamente aquilo que já está consagrado pela escrita de outro autor. Nesse contexto, não temos uma formulação que aponte para uma produção em que o aluno possa manifestar de forma autônoma o seu dizer, a partir da interpelação das ideologias.

De acordo com Orlandi (2009), há em todo o dizer algo que se mantém. Para essa autora, isso pode ser chamado de processo parafrástico, ou seja, é uma retomada dos mesmos dizeres, ainda que com a apresentação de diferentes formulações. Dessa forma, entendemos que esse processo de reescrita apresentado na formulação de SD1 pode ser entendido como uma produção de sentidos em que o já-dito é retomado pela voz desse novo sujeito. Além disso, compreendemos que é por meio desse processo parafrástico que o sujeito retorna os dizeres já proferidos por outros e, com isso, produz-se uma nova versão de texto, na qual o processo criativo se perde no caminho, dando lugar para um texto produtivo que apenas retoma algo já proferido.

Na SD2 também temos um percurso bem direcionado em que o imperativo se apresenta por meio dos verbos **leia, reconheça e anote**, que além de guiar o processo de produção textual, possuem a característica de distanciar o aluno da formulação. Ou seja, num primeiro momento a ordem dada limita uma produção de autoria e num segundo, percebemos que a formulação objetiva silenciar a voz do sujeito, uma vez que por meio das marcas: passagens dos textos, uma opinião semelhante, uma diferente, entendemos que o sujeito apenas reproduzirá algo dito anteriormente, ou seja, deixará de produzir um texto em que apareçam as ideologias que o constituem, bem como a produção de um texto criativo. Assim como em SD1, o caminho que o sujeito deverá seguir é direcionado para uma retomada dos dizeres já proferidos por outros.

Em seguida, temos a SD3 que é bem similar à SD anterior e, para analisá-la num primeiro momento direcionamos nosso olhar somente para os verbos **explícite e cite**. Consideramos que eles direcionam o modo de escrita do sujeito para uma produção em que o objetivo é o de localizar informações, ou seja, a partir de um texto já constituído, cabe ao aluno apontar quais as ideias pretendidas para aqueles textos. Indo mais além, o sujeito não precisa refletir acerca daquela produção, uma vez que a sua produção textual depende exclusivamente daquele texto fonte.

No decorrer da análise, consideramos pertinente mencionar que as demais formulações: **Explícite o ponto de vista defendido em cada texto e cite argumentos que os autores mobilizam**, corroboram com a nossa ideia de que o já-dito está direcionando a

produção do aluno. Tal situação pode ser assim entendida porque não é necessário fazer inter-relações com outros conteúdos, pois o aluno deve focar naquilo que o autor do texto fonte produziu. Nesse cenário, pensamos que é pertinente trazer as palavras de Geraldi (1997) que pondera que o aluno é acostumado desde cedo na escola a repetir e copiar informações.

De acordo com o mesmo autor, o sujeito deve se comprometer com a sua produção, e se tornar visível mesmo que esteja utilizando os já-ditos inconscientemente. Por meio dessas considerações, entendemos que essas formulações colaboram para que os textos produzidos sejam caracterizados como um exercício de descrição, em que o objetivo é mostrar que o aluno sabe como reescrever determinado texto. Aqui se desconsidera a função de autoria e, por sua vez, a voz do sujeito é silenciada pelos já-ditos.

Em SD4 também temos a interpelação do sujeito através do verbo no imperativo: **Crie um parágrafo de introdução**, apesar de ter um verbo que poderia fornecer uma abertura para uma produção autônoma, pois ele dá um sentido de criatividade, e, por sua vez, o sujeito poderia escrever o diferente. No decorrer da formulação, temos uma inversão da posição e um direcionamento para uma função de reprodutor e não de autor. Percebemos por meio da formulação **de modo que fiquem claros o tema e a posição do autor** que o aluno deve a partir de um texto fonte, reescrever os já-ditos daquele texto. Ou seja, percebemos que essa formulação, assim como as demais, barram uma produção autônoma e criativa do estudante.

Ainda, de acordo com Geraldi (1997), o texto se constitui como um produto de uma atividade discursiva em que se diz algo para alguém. Nesse contexto, entendemos que formulações como essas apresentadas no quadro 3 colaboram para a ideia de apenas reproduzir as informações já dadas. O que queremos dizer é que o aluno tem como fonte de pesquisa somente o texto que acompanha a formulação do exercício, tornando a atividade exclusivamente parafrástica, ou seja, direcionada à repetição de algo que já foi dito.

A partir das formulações apresentadas no RD3, entendemos que o sujeito se constitui por meio do seu dizer, bem como da posição que está ocupando. Dito de outra forma, essas formulações colocam o aluno em um lugar em que a sua fala é determinada quase que unicamente pelas palavras já reproduzidas anteriormente, em que ao aluno cabe, por exemplo, localizar informações já proferidas num texto-fonte, ou então utilizar como base para a escrita todo o ponto de vista que já lhe foi apresentado. Quando pensamos nessa posição que o sujeito assume a partir de determinada formulação, compactuamos com a ideia que a autoridade que constitui as palavras pode ser rompida nesse processo, uma vez que o sujeito está assumindo uma posição em que a sua fala não aparece e, por outro lado, a fala que permeia o discurso é a de um autor já consagrado na formulação do exercício.

A constituição do sujeito-autor por meio do texto deve ocorrer de forma coerente e visível, ou seja, o autor assume uma posição de destaque, bem como produz com propriedades o seu dizer. Compreendemos que essas formulações apresentadas deslocam a função do autor, em detrimento de uma ênfase naquilo que já foi dito, ou proferido no passado recente. No entanto, o sujeito ainda não esqueceu aqueles dizeres já proferidos, e que o constitui. Mesmo que as palavras não sejam propriedades exclusivas, mesmo que tenhamos a consciência de que o sujeito é interpelado por diversas falas, ainda assim percebemos que nessas formulações o sujeito é consciente ao assumir aquilo que já foi proferido.

Considerações finais

Diante do exposto neste trabalho, bem como do referencial teórico escolhido, principalmente das considerações propostas por Orlandi (2009) e das análises que compõem os quadros, entendemos que o nosso objetivo inicialmente traçado pôde ser atingido. Por meio dos recortes e das formulações dos exercícios de produção textual, conseguimos observar os aspectos que direcionam o modo como o sujeito deve escrever e, além disso, foi possível perceber como determinadas marcas linguísticas colaboram para que ele se torne visível ou silenciado no ambiente escolar, bem como assuma uma posição de sujeito-autor do seu texto.

Entendemos também que analisar as formulações, pensando nas marcas linguísticas é de extrema importância para entender como o aluno pode assumir uma posição de sujeito-autor. Desse modo, a partir da interpelação ocasionada por meio dos vocativos, dos verbos no imperativo e também das propostas em que prevalece o texto dissertativo, percebemos os momentos em que a formulação tende a aproximar o sujeito do exercício e, ainda, como os verbos no imperativo encaminham o sujeito para uma sequência de escrita bem ordenada, na qual ocorre um silenciamento de uma voz em detrimento de uma voz já constituída. Ainda, percebemos como os exercícios do LDLP tendem a controlar o dizer do aluno, ou seja, há um percurso determinando o que deve ser dito e como deve ser dito na produção textual.

Dessa forma, foi possível entender que as formulações dos exercícios de produção textual analisadas indicam três caminhos que o sujeito deve seguir. Como percebemos no RD1, há possibilidades para uma formação do sujeito-autor por meio das formulações que se tornam próximas ao leitor, dando-lhe a oportunidade para uma produção autoral, ainda que ilusória. Já no RD2, temos formulações que causam uma ruptura de sentidos, ou seja, ainda que o caminho a ser percorrido indique para uma produção direcionada para o já-dito, encontramos pequenas aberturas para uma produção autoral e criativa. Por fim, a análise do

RD3 nos fez refletir acerca do processo parafrástico em que as marcas linguísticas direcionam o sujeito para uma produção regida apenas pela retomada das informações.

Desta forma, percebemos partir dessas análises, que não foi possível abarcar profundamente as questões relacionadas aos gêneros e aos tipos textuais que se fizeram presentes no decorrer desta pesquisa, no entanto não descartamos uma produção futura que direcione o olhar diretamente para a constituição do sujeito-autor por meio de um gênero ou tipo textual específico.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. 255 p.

DIAS, Eliana. Livro didático do surgimento às mudanças atuais. **Anais do II Seminário de Pesquisa do Nupepe**, Uberlândia, p.132-143, maio 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LINHARES, Luciano Lempek; MESQUIDA, Peri e SOUZA, Laertes L. **Althusser: A escola como aparelho ideológico de Estado**. São Paulo, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Angela Paiva. et al. (org) *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

ORLANDI, EniPulcinelli. **Análise de discurso**. São Paulo: Pontes, 2009. 100 p.

RAUPP, Eliane Santos. Ensino de língua portuguesa: uma perspectiva linguística. **Publicatio Uepg: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p.49-58, dez. 2005.

SOUZA, Deusa Maria de. **Autoridade, autoria e livro didático**. IN CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 27 a 31.

RESUMEN: Este trabajo trata de las formulaciones de ejercicios de producción textual en los libros didácticos de Lengua Portuguesa del 1º al 3º año de la enseñanza media y, a partir de eso, articulamos el objetivo de pensar la formación del alumno como sujeto-autor de textos. La metodología que compone este trabajo fue pensada de acuerdo con la delimitación del *corpus* a partir de tres Recortes Discursivos (RD's) que fueron establecidos a través del análisis de todos los ejercicios de producción textual. Orlandi (2009) nos auxilió en la comprensión del juego de posiciones que el alumno participa a partir de determinada formulación e, ademais, concibe el sujeto, la lengua y el discurso de modo a mostrar las formulaciones de los ejercicios analizados, bien como nuestro gesto de interpretación acerca de ese juego en que el alumno puede tener una mayor o menor autonomía de escrita, aunque se considere el acto de ilusión que existe por de tras de una producción dicha autónoma. En el primero

cuadro, presentamos aquellas formulaciones que fornecen una autonomía no verdadera de escrita; en el segundo, tenemos un camino bien direccionado e un juego de posiciones en que lo ya dicho y lo que se tiene a decir son delimitados por líneas tenues; y, por fin, presentamos en el último cuadro las formulaciones en que predomina una posición silenciada por un ya dicho, proferido en un pasado próximo, o sea, prevalece la retomada por medio de la paráfrasis. Delante de eso, entendemos que esa investigación nos auxilió en el entendimiento de cómo las formulaciones direccionan un modo de escrita, ora para una creación de un sujeto autor de texto, ora para un reproductor de ideas ya consagradas.

PALABRASCLAVE: Formulaciones. Libro didáctico. Sujeto-autor.